

障害のある子ども、気になる子ども、特別の支援を必要とする 子どもの遊びに関する考察

荒 木 正 平

A study on Play for Children with disabilities and with Special Educational Needs

Shohei ARAKI

キーワード：障害（障がい）児教育・保育、インクルーシブ教育・保育、合理的配慮、遊び、障害（障がい）、気になる子ども、特別の支援を必要とする子ども、

1. はじめに

平成29年3月に文部科学省により告示された幼稚園教育要領における「第1章 総則」の「第2 幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」」においては、「幼稚園教育の基本を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努める」として、「(1) 豊かな経験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知

識及び技能の基礎」、(2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」、(3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」の3点があげられている。以上の、幼児教育において育みたい資質・能力について、整理されたかたちで示されているのが、図1である。

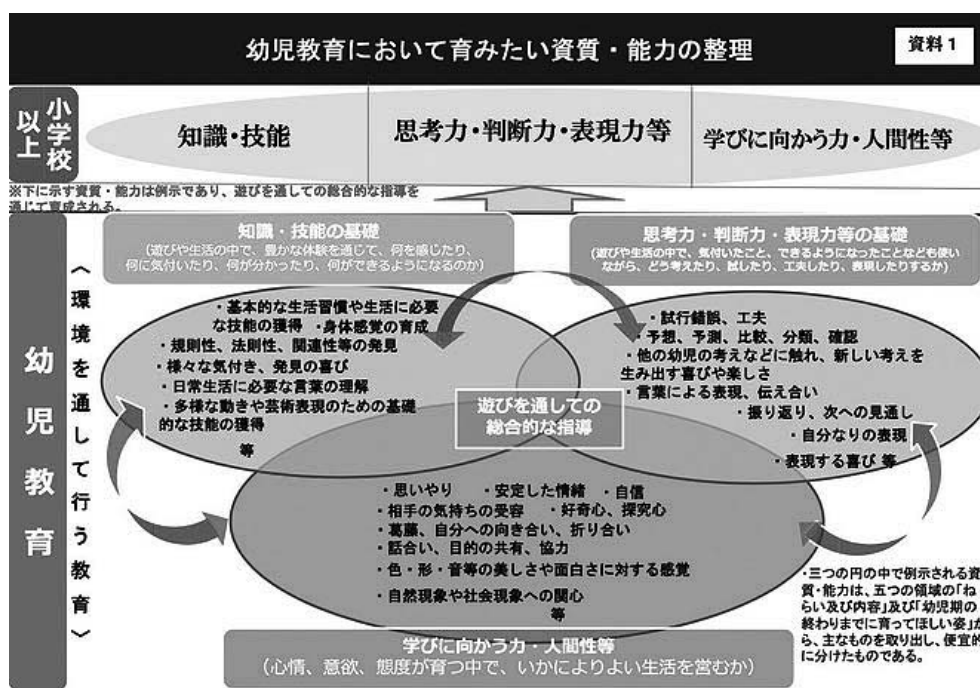


図1 幼児教育部会における審議のとりまとめ（平成28年8月26日）より引用¹

ここで確認しておくべきは、すでにあげた「幼児教育において育みたい資質・能力」の三本柱（「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」）を総合的に育んでいくにあたり、その中心におかれているのが「遊びを通しての総合的な指導」であるということである。

また、同じく改訂幼稚園教育要領「第1章 総則」の「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」においては、「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と記されている。

以上を踏まえて本研究では、主な先行研究の概観から、改訂幼稚園教育要領における「幼児教育において育みたい資質・能力」の三本柱の中心におかれる「遊び（を通しての総合的な指導）」が、とりわけ障害のある子ども等への教育・保育現場における指導・支援場面において、これまでどのように理解され実践されてきたのかを確認する。また、（障害を持つ子どもを含む）幼児教育の現場実践に携わる職員へのインタビュー調査の結果も活用し、今後さらにインクルーシブな教育・保育が求められる中で、「遊び」がどのように理解され実践されることが望まれるのかについて、整理・検討を行うこととする。

2. 研究方法

本研究ではまず、障害のある幼児などへの教育、とりわけ遊びを通しての総合的な指導・教育のあり方について、主たる先行研究を取り上げつつその成果を概観するとともに、検討の継続が必要な課題あるいは新たに浮上する課題を明示していく。その結果を踏まえて、子どもの教育・保育場面における「遊び」の実践的な意義についての検討を試みる。具体的には、実際に幼児教育あるいは保育の現場業務に携わっている職員へのインタビューの結果などから、（障害を持つ子を含む）

子どもたちとの日常的な関わりの場面における「遊び」の意義について考察し、インクルーシブ教育・保育の具体化の意義と困難性についての検討を進めたいと考えている。

3. 障害のある子どもと遊びの捉え方（遊び観）—先行研究の検討から

ここからは、まず大塚（2019）によるレビュー論文を参照しながら、「障害のある子どもと遊びの捉え方（遊び観）」についての先行研究をいくつか確認しておきたいⁱⁱ。

大塚は、視覚・聴覚障害児、肢体不自由児、発達障害児などの遊びの特徴などに関する先行研究を特に取り上げて論じている。具体的には、聴覚障害児に関する先行研究からは、「健聴児に比べると、子ども同士で遊びのテーマを共有し、展開を予測し合いながら遊びのストーリーを構成していくのが遅れる傾向」が指摘され、視覚障害児に関する先行研究では、フラフープ遊びなどの実践場面に関する研究から「運動の楽しさを感じたり、他児と協同で遊ぶ様子」が報告される。肢体不自由児に関するものとしては、特に重症心身障害児の遊びの支援について、「保育士や教師に加え、看護師や理学療法士、作業療法士、言語聴覚士など、様々な職種の専門家が連携する必要がある」ことなどの研究報告がなされている。発達障害、特に自閉症スペクトラム障害児の遊びに関しては、「遊び場面は(略)対人関係の発達を検討する場」であり、「要求言語を形成するための指導」や、「社会的スキルの獲得や指導」などが行われるといった研究成果についてまとめられるほか、同障害児の「ふり遊び」「象徴遊び」に見られる特徴と定型発達児との比較などについても言及されている。

大塚（2019）によるレビューの前半部分については、以上のように概観されるが、より重要な意味を持つと思われるのは、これらの論文の傾向について分析がなされる後半の部分である。そこでは、取り上げられた論考を含め多くの先行研究における「遊びの捉え方（遊び観）」には偏りがみられると指摘されており、大塚はその遊び観について「機能主義的遊び観」と表現している。この

「機能主義的遊び観」とは、「遊びに含まれる様々な要素の中から特定の機能的要素を取り出し、その機能が子どもに備わっているか、それがどのように変化しうるかを、遊び場面において検討する」という形で遊びを捉えたものであるという。

大塚は、遊びをこのように（機能主義的に）捉える傾向に通じるものとして、近年の障害児指導のあり方についても指摘している。それは、木下（2011）によると「要素主義的行動変容型指導」とであるとされており、「障害や困難の査定を機能ごとに行い、目に見える成果としての行動変容を短期間に求める」傾向があると指摘されるⁱⁱⁱ。そのような傾向は、障害を持つ子どもの遊びの場面においても確認されているといい、その傾向が強まると「訓練の場として遊びが取り上げられてしまう危険」があるとされる。大塚はさらに、次のように続ける。

特に障害を持つ子どもに対しては、その障害特性を克服し、問題とされる行動を改善するために、他者から与えられた遊びに参加させるという支援方法が強調されるようになってきているのではないだろうか（大塚、2019）

障害児指導のあり方に関するこのような傾向は、大塚や木下以外の研究者においても指摘されている。たとえば久保山（2017）は、同様の事態について「障害のある子どもやその可能性のある子どもに対する大人のまなざしや、子どもたちの遊びに対する大人のまなざしが、評価に偏ったものになっているかもしれない」と記し、危機感をあらわにしている^{iv}。

ただし久保山もまた、大人による（特に障害のある子どもやその可能性のある子どもに向けられがちな）「評価のまなざし」について、必ずしも不要なものであるとしているわけではない。そうではなく、それだけでは不十分であると指摘しているのである。その際、「評価のまなざし」とあわせて求められるものは、「共感のまなざし」であるという。

母子保健の現場では、保健師を中心に、小児科医や心理相談員たちが「評価のまなざし」をもって健康状態の把握をし、「共感的なまなざし」をもって子育て支援をしてきました。これらのバランスを取りながら親子を見守ってきたのだと思います（久保山、2017）

ここで久保山は「母子保健の現場」としているものの、それ以外の「子育て（とその支援）の現場」においても、「評価」と「共感」のまなざし双方にその存在意義がある。ただし、「遊び」（とりわけ障害の子どもを含みこむかたちで実践される「遊び」）の場面に目を向けたときに、より必要になるのは、「共感のまなざし」ではないだろうか。

これに関連し大塚もまた、「機能主義的遊び観」とは異なる形での「遊び」の捉え方の重要性を指摘・提案する。それは、「活動論的遊び観」と表現され、「遊びを表面的な行動だけでなく、そのような行動を示す子どもの思いや、それを共有する他者とのやり取りも含めた活動」として捉えたものとして説明される。ある機能が「子どもに備わっているか、それがどのように変化しうるか」を観察するための手段として「遊び」を捉える（＝「機能主義的遊び観」に基づく関わり）だけではなく、子どもの「内面世界やその変化を大人の側が拾い上げ、応じていくこと」（＝「活動論的遊び観」に基づく関わり）も求められるのである。

もちろんここに挙げた2つの遊び観については、いずれかのみではなく、いずれも重要ではありその意義も両方にあるのであるが、「遊び」の本来的な意味を考えた際に、また近年の障害児教育・保育の傾向を見たときに、現時点においてより重視され強調されるべきは、大塚のいうところの「活動論的遊び観」であり、久保山の表現に倣えば、「共感のまなざし」であるといえるのではないか。

「遊び」の本来の意味については、たとえば麻生（1998）においては、「「遊び」というものは、そもそも何かの「ため」になされるような目的的な活動ではありません。それ自体の喜びのためになされるのが「遊び」です。」と指摘されている^v。

同様に、大橋（2018）においては、「本来、私たちは遊びたいから遊ぶのであって、「〇〇のために遊ぶ」のではない。自分のしたいように楽しんでいるうちに、「結果として」いろいろなことを体得するのである」と記されている^{vi}。「遊び」の本来的な意味がこのように理解されるとすれば、「機能主義的遊び観」とは相いれないものであることがうかがえる。また、加用（2013）も、アンリオ（Jacques Henriot）による定義すなわち、「遊びは何よりもまず遊び手とその遊びとのあいだに存在する遊びによって成立する」^{vii}（Henriot 108）を引きながら「「距離の設定」、こなれた日本語に言い換えるなら〈ゆとり〉という言葉に該当するであろうが、これが遊びを遊びたらしめるものであるというのがアンリオの基本主張」であるとしている^{viii}。これもまた「評価のまなざし」や「機能主義的遊び観」あるいは「要素主義的行動変容型指導」などといった捉え方、すなわち「支援者側が設定したある目的にそって、短期的に成果をあげる（＝行動変容を促す）ための手段としての遊び」というような捉え方とは、なじみが悪いように思われる^{ix}。

4. インクルーシブ教育・保育の理念と「遊び」の関わりについて

ここまで行ってきた先行研究の検討を踏まえて、以下ではインクルーシブ教育・保育の理念と「遊び」の関わりについてもみておきたい。文部科学省の、中教審（初等中等教育分科会）の特別支援教育の在り方に関する特別委員会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」HPにおいては、インクルーシブ教育について次のように記される。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること

が重要である。^x

多様な個性・特性を抱える子どもたちが、「同じ場で共に学ぶ」ためには、各種の障害を持つ子どもも含めて「個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒」に対し、「最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組み」の整備が必要であるとされている。その一つの形として、その児童の障害の状況に応じた、（周囲の、いわゆる「健常児」とされる子から見たら）「特別な配慮」が求められる場面ももちろん存在するであろう。それは、障害の特性に応じて特に求められる配慮として決して否定されるべきでもなく、また、なくしてしまうこともできないであろう。

しかし同時に、「同じ場で共に学ぶ」ために「個別の教育的ニーズ」のある子どもに対して、「最も的確に応える」ということを考えた際に、常に「特別な配慮」を行うことが最適解とはいえないのではないだろうか。教育保育の実践現場において主たる支援者として関わる者も、また周囲の人々（子どもたちや親、他の支援者など）も、障害児との関わりであることを「意識しつつ、意識しすぎずになされる配慮（＝障害児の「障害」に配慮しつつも、教育・保育の場でその困難性を前景化させすぎない配慮）」とでも言うべきだろうか。それは換言すれば、矛盾するようであるが、「特別扱いしつつ特別扱いしないという配慮」とでも表現できる場のあり方であり、またそこに求められるものこそが、（複数の意味を含む）「遊び」ではないかと考える。

この点については、障害を持つ子どもを含む幼児教育の実践を行っている職員へのインタビュー調査の結果をもとに、章を改めて確認していきたい。

5. 障害を持つ子どもとの関わり場面から「遊び」について考える

ここからは、障害を持つ子どもと日常的に関わっている幼児教育・保育の実践者に実施したインタビュー調査の結果を資料として用いる。そこで語られた内容から、障害児と遊びについて、ま

た、インクルーシブ教育・保育のあり方について考察を行う。

まず調査の概要について確認しておく。すでに述べてきたとおり、調査はインタビュー形式で実施した。幼稚園教諭二種免許と保育士資格を有し、幼稚園に勤務している20代前半の女性職員Aさんに対し、直接面接（半構造化面接）方式で約2時間の聞き取りを行った。聞き取りの内容については倫理的配慮事項・情報保護等に関する説明を行ったうえで許可を得て録音させていただき、テープ起こしを行い文字データ化している。なおインタビュー当時、インフォーマントは勤務2年目の後半にあたる時期である。今回用いた資料（別添）は、文字データ化したものからの抜粋である。

5.1. 幼稚園勤務Aさんによる語りから―「特別扱いしつつ特別扱いしないという配慮」について

別添の資料をご覧ください。語られているのは、自閉症スペクトラム障害を抱えているとされるある児童（以下、Bくんとする）に対する、幼稚園内での関わりの場面についてである。ここでは、特に食事に関する支援の仕方について触れている。Aさんは、食事を含むあらゆる場面においてBくん「かかりっきり」だったという、前担任のベテラン先生の関わり方に違和感を覚えつつも、当初はそのやり方を踏襲していた。しかし、次第に「なんか、それじゃなんか、なんだろう、うーん、伸びない」「これだめだな」という思いに至り、関わり方を変えることにしたという。具体的には「配慮はするけど、なるべく他の子と同じように関わられるように」との思いから、「ちょっと距離を置くようにして、もうご飯の時も一対一で食べさせてたのを、もう別のところで食べて私は。でその子も友達と一緒に食べて」という形をとることにしたと語られた。

ここでは、Aさんによる対応のあり方と、ベテランの前担当先生による関わりのいずれかが正しく、いずれかが間違いである、ということを言いたいのではない。自閉症スペクトラム障害を抱え

るB君への関わりのあり方として、前任の先生の対応もAさんの対応も、おそらくいずれもありうるものである。先に見た通り、インクルーシブ教育・保育の実践においては、「同じ場で共に学ぶ」ために「個別の教育的ニーズ」のある子どもに対して、「最も的確に答える」ということが求められる。ではここでの「最も的確」な応じ方、関わり方とは、いったいどのようなものであったのだろうか。その答えは、まず一つは先の引用箇所の続きに見いだせる。つまり、「多様で柔軟な仕組みを整備する」とされている部分のことである。この文言をこの場面に当てはめて考えてみよう。B君と前任者との関わり（それはおそらく、「個別の教育的ニーズ」というものを強く意識して選択された一つの答えとしての「特別な配慮」であったろう）に対し、「これだめだな」「伸びない」と表現されているように）行き詰まりを感じたAさんが、別様の仕組みを柔軟に検討した結果として選択された、「特別扱いしつつ特別扱いしないという配慮」の一つのかたちであったのではないだろうか。まずなにより、前任者が選択したB君への配慮の形としての「ずっと一緒にいたり」「かかりっきり」であるような状況を具体的にイメージしてほしい。もちろんそれが善意によるものであることは疑いようもなく、また職員の業務量が増えるという意味で手数もかけられているのは理解できるが、そこにはおそらく、かかりっきりに「なる側」にとっても「なられる側」にとっても、（加用が指摘する意味での）「遊び」が存在する余地がきわめて限定されるのではないだろうか。Aさんが（そしておそらくB君も）ある種の息苦しさを感受していたことは想像できる。もちろん障害の程度によっては、そのような「かかりっきり」の支援が必要不可欠な場合もあるだろうが、B君の場合はそうではないとAさんは柔軟に判断したということになる。

また、ここでの関わり方の変更は、一見手間を省いているようにも見えるが、ことはそう単純ではない。場合によっては状況が悪化しかねない、あるいは、思いがけない新たなリスクを抱え込む可能性もあるにもかかわらず、これまでの対応に

修正を加える時点で、すでに十分な検討・配慮がなされているともいえる。具体的な手数は確かに減っているのかもしれないが、「ちょっと距離を置くようにし」たからといって、見守りをしないというわけではない。そのように、「特別扱いしつつ特別扱いしないという配慮」においては、実に様々な意味での配慮がなされているともいえるのである。

5.2. 幼稚園勤務Aさんによる語りから—「支援の場における“遊び”」について

続けて確認したいのが、後半部分、「ご飯は食べるけど野菜食べない」というように、食べ物に「こだわり」があるB君への関わりのあり方についてである。前任の先生は「無理やり、その先生、寝っ転がらせたり。寝っ転がってももう口に入れる」という選択をしていたというが、ここでもAさんの対応は異なるものに修正される。すでに「かかりっきり」になるという形での配慮からは撤退していたAさんであるが、この場面においてもそれほど積極的な関わりないし介入が行われる様子はない。逆に「離れたら、持ってくる」と語られるとおり、(ここでも加用が述べているところの)「遊び」すなわち距離を保ちつつ、「軽い感じで(笑)」、歌うように「[がんばれ頑張れ♪]とか言って」、あくまでもゆとりある楽しい雰囲気の中で状況を見守る、という関わりの姿勢をとり続けている。その結果として、「そしたらなんか、自分からちょっと食べたりするんですよ。でこう、みせてくるんですよ」というような行動の変容が確認される。そして、資料で抜粋した最後の部分では、まさにAさん自身の口から「もうほんとに友達と一緒に、おしゃべりしながらできるようになったりとかして。だから、なんだろう、ちょっと距離を置いて、なんか見守ることも大事なのかなって」と語られるのである。ここでは、(距離をとるという意味での)「遊び」を持つことのもう一つの意義として、職員と一対一での「かかりっきり」では形成しづらかったであろう友達との関係形成がみられている点も確認しておきたい。

なお言うまでもなく、ここでB君に見られたよ

うな行動の変容が、Aさんの選択したような関わりのあり方によって常にもたらされるわけではないだろう。また、そもそも行動の変容(それ自体の重要性は確認するまでもないとして)のみを目的とした遊びに偏りすぎるもののリスクについては、上記確認してきたとおりである。

6. おわりに

以上、障害を持つ子どもを含む幼児教育・保育場面における遊びの意義について、先行研究の検討から、子どもたちと日常的に関わるAさんの実践を踏まえたインタビュー調査の結果も交えてここまで検討してきた。インタビューの場面で特に印象的だったのが、子どもたちとの関わりの場面について話す際の、Aさんの生き生きとして楽しげな様子である。これに関連して大橋(2018)は、「支援側の「遊び心」こそ大切であり、(略)子どもたちにとって、大人が「世話をしてくれる人」、「教えようとしてくれる人」ではなく、見守りつつも同時に「共に遊ぶ仲間」としてあることが重要」であると述べているⁱⁱ。話を聞いているこちらまでつい楽しくなるようなAさんの語り口は「遊び心」にあふれており、子どもたちとの関わりの場面においても、おそらく存分に活かされていることが容易に想像できるものであった。多様な主体が共に生きるインクルーシブな教育・保育の現場、またその延長としてのインクルーシブな社会においてこそ、このような意味での「遊び」ないし「遊び心」が不可欠になってくるであろう。この点、教育・保育の現場においては十分に理解されているとはいえず、いまだ多くの課題が残されている。さらに研究を進めたい。

注

ⁱ 文部科学省 HP「幼児教育部会における審議のとりまとめ(平成28年8月26日)」より https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377007_01_4.pdf

ⁱⁱ 大塚穂波 2019 「障害を持つ子どもの遊びを捉えるために必要な視点」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科紀要』13(1). pp. 101-107。

ⁱⁱⁱ 木下孝司 2011 「障害児の指導を発達論から問い直す：要素主義的行動変容型指導を超えて」『障害者問

題研究』39(2). pp. 98-105。

- ^{iv} 久保山茂樹 2017 「障害のある子どもたちの主体的な遊びをはぐくむために」『発達』150. pp. 36-41。
- ^v 麻生武 1998 「なぜ大人は子どもと遊ぶのか」『遊びという謎』ミネルヴァ書房
- ^{vi} 大橋さつき 2018 「異なるもの同士が共に遊ぶことの意義と課題」『和光大学現代人間学部紀要』11. pp. 91-106。
- ^{vii} Henriot, J. 1969『遊び－遊ぶ主体の現象学へー』（佐藤信夫訳, 1974）白水社
- ^{viii} 加用文男 2013 「余暇論の呪縛－ジャック・アンリオからみたホイジングとカイヨワー」『心理科学』34(1). pp. 68-83。
- ^{ix} この辺りの「遊び」に関わるより本質的な考察については、本稿では十分に実施できなかった。稿を改めて検討を進めたい。
- ^x 文部科学省 HP「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」より https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm 参照。
- ^{xi} 大橋 前掲書

「障害のある子ども、気になる子ども、特別の支援を必要とする子どもの「遊び」に関する考察」 別添資料（インタビューデータからの抜粋）

荒木 その、なんというかその、その子（＝自閉症スペクトラム障害の子ども）の成長、今言ったように成長していくのを支えるっていうことのかかわりにおいて、なんか意識してることとかある？

A 関わり、その子との、その子に、

荒木 直接。直接その子に関わるときに、こういう風に、

A え、でも、なんか他の、配慮はするけど、なるべく他の子と同じように関わられるようにはしてる。で、なんかほんとと最初とかは、その、ベテランの先生が、まえ、担任だったんですよ年少の時。で、なんか、ごはんとかも一対一で食べさせてたみたいなの、もう、付いて。一応グループの中にいるけど、付いて毎日、食べさせてたとか。でなんか、ほんとに、ずっと一緒にいたりとか。

荒木 うんうん

A が多かったみたいで。で、最初はそんなしないといけないのかなって、最初の一カ月思っ、ごはんも一緒について食べさせたり、もう、外出たらもう、「そこだめだよ！」みたいな感じで戻したりとか。

荒木 うんうん

A その先生と同じように、その先生のやり方でしてたんですよ。でもなんか、それじゃなんか、なんだろう、うーん、伸びないっていうか。

荒木 うんうん

A で結局その子にかかりっきりで、他の子たちも見れなくなって。

荒木 うんうん

A これだめだなって思っ。

荒木 うんうん

A だからもう、ちょっと距離を置くようにして、もうご飯の時も一対一で食べさせてたのを、もう別のところで食べて私は。でその子も友達と一緒に食べて。

荒木 うん。その子に1人職員が付くっていうような、体制をなくして

A もうなくしてみ。で、こだわりがあるんですよ、食べ物に。

荒木 うん

A で、もう、全然食べないんですよ。

荒木 食べない？あの、

A 野菜とか

荒木 食べるものと食べないもの、みたいなのがある

A そうそうそうそう！ご飯は食べるけど野菜食べない、みたいな。

荒木 なるほどなるほど

A で、それも無理やり、その先生、寝っ転がらせたり。寝っ転がってももう口に入れる、みたいな。「食べるよー！」みたいな。

荒木 をしてたわけか。前は。

A うん、それをしないとけないのかなって思ってたけど。もうそれやめようと思っ。

荒木 うん

A それで、なんか「食べれない」とか言っ。そうやって離れてたら、持ってくるんですよ。だから「え、まだほら、野菜あるから頑張っ」みたいな感じで。軽い感じで（笑）

荒木 うん

A 「がんばれ頑張れ♪」とか言っ（笑）（※歌うように語られる）

荒木 （笑）

A で、そしたらなんか、自分からちょっと食べたりするんですよ。でこう、みせてくるんですよ。だから「すごーい！」とか言っ。そしたら、絶対食べないのもあるんですけど、ちょっとずつ野菜も、そうやって自分で食べるようになったりとか。もうほんとに友達と一緒に、おしゃべりしながらできるようになったりとかして。だから、なんだろう、ちょっと距離を置いて、なんか見守ることも大事なのかなって。